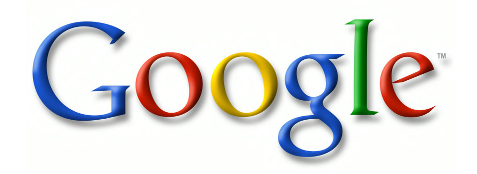
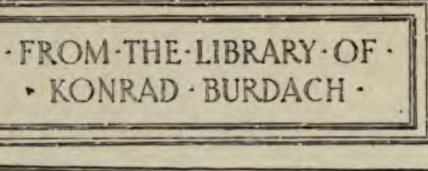
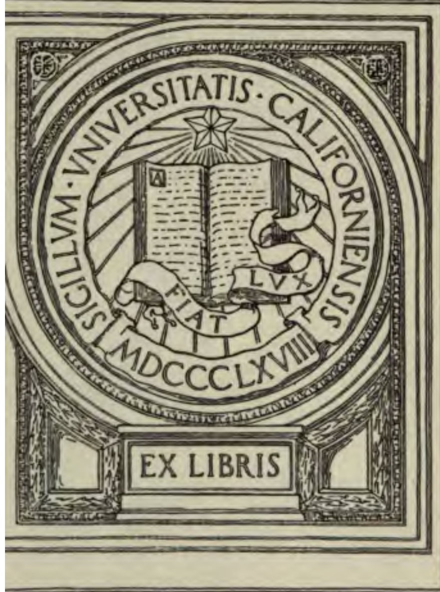

Google


·FROM·THE·LIBRARY·OF·
·KONRAD·BURDACH·


SIGILLVM·VNIVERSITATIS·CALIFORNIENSIS
FIAT LVX
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS

DER

DEUTSCHE SPRACHUNTERRICHT

AM OBERGYMNASIUM.

ABWEHR UND FÜRWORT.

VON

JOSEPH SEEMÜLLER.

WIEN, 1888.
ALFRED HÖLDER,
K. K. HOF- UND UNIVERSITÄTS-BUCHHÄNDLER,
ROTHENTHURMSTRASSE 15.



richts am Obergymnasium berührt, sich vielfach ablehnend verhält, ohne doch geradezu mit dem Kern dieser Frage sich zu beschäftigen, sie in nebensächlichem Zusammenhang mit anderen ihr augenblicklich wichtiger scheinenden Fragen behandelt, ohne zu untersuchen, ob ihr nicht etwa selbständige Bedeutung gebüre, so dass es immer schwerer fiele, den geraden Weg zu ihr zu finden, wenn nicht beizeiten versucht würde, ihre öffentliche Besprechung auf die richtige Bahn zu lenken.

Die Zahl der Gegner, welche jenem erweiterten und vertieften Theil des grammatischen Unterrichts erstanden sind, ist eine ziemlich große, besonders in seiner eigenen Heimat, bei uns in Österreich. Der Zusammenklang der Stimmen über den österreichischen Gymnasial-Lehrplan ist in diesem einen Punkte — trotz mancher Polyphonie im übrigen — merkwürdig einstimmig. Die gleiche Erscheinung in der verwandten vom Verein der „Innerösterreichischen Mittelschule" veranstalteten Sammlung (Der Gymnasial-Lehrplan und die Instructionen). Man vergleiche ferner J. Rappold, „Zur Gymnasialreform" S. 7., Bräunl im Arnauer Progamm, 1887. In Deutschland spricht F. Kern (Deutsche Literatur-Zeitung 1885, S. 1206) vorsichtige Zweifel aus; durchaus ablehnend aber verhalten sich K. Burdach (Anzeiger für deutsches Alterthum, XII, S. 134 ff.) und Sarreiter (in den Blättern für das bayr. Gymn., 1887, S. 380). Man glaube nun nicht, dass der neue Unterricht nicht auch seine Freunde habe; aber es ist unbestreitbar, dass der Chor der Gegner — und unter ihnen sind angesehene und kundige Männer — die größere Aufmerksamkeit auf

sich gezogen und die anerkennenden Stimmen, wenn ich so sagen darf, übertäubt hat. Und so erzeugte sich auch außerhalb der Fachkreise, gestützt und gefördert von einer gutgemeinten, aber der scharfen Fragestellung entbehrenden Kritik, die stillschweigende Meinung, dass die Mehrzahl der Lehrer sich wenig Erfolg von ihm verspreche. Ob nun die Gegner thatsächlich die Mehrheit für sich haben, vermag ich nicht zu entscheiden. Aber man glaubt daran und ist daher von vornherein geneigt, sich jener Neuerung eher feindlich als freundlich gegenüberzustellen. Jenes weitverbreitete Vorurtheil ist nicht die geringste Schwierigkeit, die zu überwinden ist, und auch in dieser Hinsicht ist es durchaus an der Zeit, einen Blick auf die bisherigen Geschicke dieses Theiles der neuen Verordnung zu werfen, um die Frage, wie sie wirklich ist, überhaupt wieder ins Auge fassen zu können und vielleicht zu ersehen, dass sie in anderem Lichte zu betrachten ist, als bisher gerne geschah.

I.

Das Geheimnis des raschen Anklangs und der fast reißenden Verbreitung, welche der Widerspruch gegen den Betrieb der nhd. Grammatik in V und VI gefunden hat, erklärt sich daraus, dass diese Frage von Anfang an mit einer zweiten in Verbindung gebracht wurde, welche die Geister ganz anders erregte, als jene zuerst wohl nur unvollkommen verstandene, in ihrer Tragweite jedesfalls nicht ermessene grammatische Neuerung. Diese Verbindung spielte fortan und spielt noch bei der Mehrzahl der Gegner die erste Rolle; eine einheitlich ersonnene und festgehaltene Angriffstaktik hätte nicht geschickter vorgehen können.

Jene zweite Frage, die ich meine, ist die des Mhd. am Gymnasium, und der Anlass zu ihrer Verbindung mit der ersten lag wohl in den Worten der Instruction (S. 91): . . „es handelt sich um Dinge, die der Förderung des lebendigen Sprachgefühls wirksam dienen und einen Ersatz für das früher besonders durch das Mittelhochdeutsche vermittelte historische Verständnis des Neuhochdeutschen bieten können.“ Man schloss nun: Der neue Lehrplan hat das Mhd.

beseitigt, hatte also an seine Stelle etwas anderes zu setzen — das Mhd. hatte seinen Platz mit Vorliebe in der 6. Classe — für diese Classe ist die Lehre von den Sprachvorstellungen eingeführt worden — die Instruction selbst erklärt die Neuerung als einen „Ersatz“ für gewisse Ergebnisse des Mhd.: also ist sie der Ersatz für dasselbe. Und nun hatte der Widerspruch leichtes Spiel: es war nicht schwer zu erweisen, dass es viel schwieriger sei, geschichtliche Sprachvorgänge einzig vom Boden des Nhd. aus sichtbar werden zu lassen, als wenn man der neuen die alte Form unmittelbar zur Seite stelle; ja die ganze grammatische Methode in VI, auch in V, gewann unter dieser Beleuchtung das Aussehen eines wunderlich ausgeheckten Umweges zu einem Ziele, auf das man früher geraden Wegs gesteuert habe. Es ist klar, dass hiermit eine fernere Verwechslung eintreten musste: man sah in der Lehre von den Sprachvorstellungen den Ersatz, d. h. den Stellvertreter, für historische Grammatik, und fand sich daher um so mehr veranlasst, über die Seltsamkeit des Experiments sich zu verwundern und neuerdings auf das Mhd. zu verweisen, als welches dasselbe Ziel mit einfacheren und sichreren Mitteln erreiche.

Am schärfsten spricht sich dieses Missverständnis — dass ebendasjenige, was nach der geschichtlichen Seite der Sprachkenntnis hin das Mhd. leisten mochte, nun durch den Betrieb der Gramm. in V und VI erreicht werden solle — bei Khull (Der Gymn.-Lehrplan, S. 58) und bei Burdach (a. a. O., S. 135) aus. Bei jenem findet sich auch der Ausdruck „ein Auskunftsmittel“; und er wäre ganz zutreffend, wenn

jene Stelle der Instruction so gedeutet werden dürfte: man hätte ja dann nur versucht, die mit dem Mhd. abgelehnte „historische Grammatik“ wohl vermummt durch ein Hinterpförtchen wieder einzuführen.

So hat man beide Fragen in ein schier unentwirrbares Gemenge gebracht und die Vorliebe für den mhd. Unterricht der Gegnerschaft gegen die Grammatik am Obergymnasium zugute kommen lassen.

Es ist aber doch deutlich, dass jener missverstandene Begriff „Ersatz“, den die Instructionen (leider!) gebrauchen, nicht in dem Sinne aufgefasst werden darf, dass der neue grammatische Unterricht mit den durch das Mhd. möglicherweise erreichbaren sprachlichen Zielen concurrieren, und zwar auf dessen eigentlichem Boden concurrieren solle. Der Vordersatz: „Dinge, die der Förderung des lebendigen Sprachgefühls wirksam dienen können“ gibt deutlichen Fingerzeig: die Instruction kann also nur sagen, dass die unmittelbare, auf das sprachliche Können gerichtete Förderung, welche die in Aussicht genommene neue Methode grammatischer Übungen bewirken solle, in ihrer Weise das Sprachgefühl steigern könne, wie früher das Mhd. in seiner Art es zu thun bestimmt war, und insoferne „ein Ersatz“ für dessen Ausfall sei.

Die beiden Wege sind aber in ihrem Wesen verschieden. Das hat unter den Gegnern der Vorlage Burdach am schärfsten erkannt und ausgesprochen: der eine — mit dem Betrieb des Mhd. zusammenhängende — sei der geschichtliche, der andere ein „philosophischer“. Das ist unzweifelhaft richtig, dürfte aber zugleich ein neuer Anlass sein, um wiederum manche mit Misstrauen zu erfüllen. Denn an den

halbvervehmten Namen einer Natur-, Sprach-, Geschichtsphilosophie knüpfen sich, sobald solche Richtungen der Schule sich nähern wollen, unfehlbar allerlei Vorstellungen von unfruchtbarer Abstraction, ja von leerem Gerede und anderem. Ein Vorspiel solcher Einwendungen sehe ich bereits, wenn Prosch (Stimmen, S. 160) beide Wege so einander gegenüberstellt: „selbst dann, wenn die mhd. Formenlehre nur im Dienste der Lectüre und an der Hand des Nhd. betrachtet wird, kann das Sprachgefühl des Schülers mehr geweckt werden, als durch die abstracte Darstellung der Principien der Sprachbildung". Welch ungleiches Maß! Dem Mhd. wird die Einpassung in den Rahmen des Schulunterrichts zugestanden, der psychologische Sprachunterricht aber in der dem Schulbedürfnis am fernsten stehenden Form genannt, die etwa für den Abschluss seiner rein wissenschaftlichen Darstellung passen würde.

Denn die Begriffe historische und philosophische Grammatik können in ihrer Anwendung auf den Schulunterricht nur sehr beschränkte Bedeutung haben. Niemand glaubt durch den Betrieb des Mhd. am Gymnasium den Schülern zum historischen Verständnis des Nhd. verhelfen zu können; so messe man denn mit gleichem Maß und gehe nicht von der Voraussetzung aus, dass mittelst der neuen Methode grammatischen Unterrichts ein philosophisches Wissen von der Sprache gewonnen werden solle. Wenn man dort ganz richtig nichts anderes will, als die unmittelbare Anschauung eines vergangenen, einst lebendigen Sprachzustandes und damit — als letzter Absicht — die Entwerfung des heutigen Sprachbildes auf einem

tieferen reichen Hintergrunde, so sei man andererseits so billig, der „philosophischen“ Grammatik in der Schule kein anderes Ziel zu geben, als den Einblick in die eigene Sprachthätigkeit, wodurch die Anschauung scharf gesonderter, aber unbewegter Massen, wie es die sprachlichen Kategorien sind, welche bis dahin der grammatische Unterricht vermittelte, in das Bild sinnvoll geordneter Bewegung sich verwandelt. Damit ist doch wohl ebenfalls der Bezug zum Leben der Sprache gewahrt? Und so sei hier sogleich für den Ausdruck „philosophische“ Sprachbehandlung der bezeichnendere engere gebraucht: die psychologische Sprachbetrachtung will an die Stelle der abstracten, rein grammatischen Kategorie das Concrete, die Vorstellungsgruppe, setzen, die Sprache nicht als Gegenstand, sondern als Thätigkeit auffassen. Sie will die Muttersprache nicht „Zerzausen und Zerpflücken“, wie in starker Verkennung ihres Wesens — und vielmehr auf die altgewohnte grammatische Methode anwendbar — J. Rappold sagte (Unsere Gymnasialreform, S. 7; ähnlich Knieschek, Stimmen, S. 190), sondern sie sucht die Vereinigung des Mannigfaltigen in der einheitlichen Art der Sprachthätigkeit. Ihr Gegenstand ist daher nicht ein abstracter, sondern es sind Kräfte, beobachtet an der Sprachthätigkeit. Und zu dieser Beobachtung hinzulenken, dienen die Sprachformen, und gerade diese sollen durch den vorausgehenden Unterricht dem Schüler wohlbekannt sein. Man hat den psychologischen Grundcharakter dieser Sprachbetrachtung mehrfach deutlich erkannt, hat aber daraus eine neue Einwendung geschöpft: es sei von psychologischen

Dingen die Rede, ehe „Psychologie“ selbst noch vorgenommen wurde. Man hat doch aber auch Geschichte gelehrt und wohl öfters die Handlungen aus ihren Motiven kennen zu lehren gesucht, demnach auch auf psychologisches Gebiet sich gewagt, „ehe Psychologie selbst noch vorgenommen wurde“. Die Möglichkeit des Unterrichts ohne vorhergehende „Psychologie“ ergibt sich eben daraus, dass der Schüler dabei nicht unmittelbar auf das im letzten Grunde stehende Object, die Seelenthätigkeit selbst, hingeführt wird, sondern dass ihm wohlbekannte Dinge, die Sprachformen, in ein neues Licht gerückt werden: von diesen geht er aus, und er soll sie nunmehr als das, was sie einzig und allein sind, kennen lernen, als Äußerungen einer Thätigkeit. Wenn er nun auf ihre augenfälligen äußeren Beziehungen zu einander aufmerksam gemacht wird, so muss daraus die Vorstellung einer Beziehung der Thätigkeiten werden, leicht und ungezwungen. Im Vordergrund bleibt immer das Wort, aber als lebendiges, als sinnlich fassbarer Ausdruck einer Thätigkeit, und um die Belebung der — immer in ihrer Ordnung festzuhaltenden — grammatischen Kategorien, um etwas also, das ganz unmittelbar mit der lebendigen sprachlichen Äußerung zu thun hat, handelt es sich; zuletzt erst um die Erkenntnis der wenigen Haupterscheinungen, die mit Sicherheit als die Hauptrichtungen erkannt werden konnten, in denen sich die Sprachthätigkeit bewegt. An diese anzuknüpfen und sie erst mit eigentlich psychologischem Gehalt zu erfüllen, das mag der propädeutischen Lehre der VIII. Classe vorbehalten sein, das hat aber auch keine unmittelbare Beziehung mehr zu

den selbständigen Zwecken des deutschen Unterrichts. (Hierzu vgl. man auch verwandte Gedanken Chevaliers, Prag-Neustädter Programm, 1885, S. 31.)

In ihrem eigentlichen Sinne ist die Durchführung dieser Methode unabhängig vom Mittelhochdeutschen. Beide Fragen sind also scharf von einander zu sondern. Jene Methode müsste ebenso geübt werden. wenn das Mhd. Unterrichtsgegenstand wäre; sie besteht aber auch ohne dasselbe, ja sie hat an dem Nhd. ihr eigentliches Gebiet, weil sie überhaupt nur in einer lebendigen Sprache ihre Correctur am lebendigen Sprachbewusstsein findet. Ja auch die wissenschaftlichen Grundlagen, aus welchen der Gedanke an ihre Verwendung im Schulunterricht emporgestiegen ist, sind zum größten Theile aus der Beobachtung der lebendigen Sprachthätigkeit, also aus dem Material der lebenden Sprache geschöpft. Sobald das aus einem zufälligen Zusammentreffen der Umstände erwachsene Vorurtheil schwinden wird, dass sie nur eine Formveränderung historischer Grammatik sei und eigentlich nur ein „Ersatz“ für das Mhd. sein solle, werden auch solche Versuche ihrer Bekämpfung verschwinden, welche ihre Hauptstärke in der herrschenden Unlust über die Ausschließung des Mhd. vom Gymnasium finden.

Schon Kummer hatte in seiner maßvollen Kritik der Instructionen (Stimmen, S. 109) das äußere Zusammentreffen der Abschaffung des Mhd. mit der Einführung der Grammatik in V und VI so dargestellt, dass jenes Grundmissverständnis über die Bedeutung der letzteren wenigstens vorbereitet war. Während er aber noch immer jeder der beiden Maßregeln für sich

eine selbständige Betrachtung widmete, welche die Erkenntnis ihrer selbständigen Bedeutung voraussetzen ließ, griff in den folgenden Streitschriften die früher gekennzeichnete Vermengung beider Fragen rasch um sich. So begründete auch Kummer sein Votum gegen den grammatischen Unterricht in der 6. Classe (Stimmen, S. 136) nur damit, dass durch seinen Ausfall Raum für die von ihm befürwortete Wiedereinführung des Mhd. gewonnen würde, nicht mit der Abstractheit desselben (Prosch, Stimmen, S. 160), oder mit der Schwierigkeit, psychologische Begriffe zu vermitteln, ehe psychologischer Unterricht ertheilt wurde (Smolle, Stimmen, S. 181). Er stellt auch nicht wie Knieschek (Stimmen, S. 188 ff.) die beiden Fragen in einer Weise einander gegenüber, dass alles Licht auf die eine, aller Schatten auf die andere gelenkt und der Schlusseindruck erweckt werden soll, beide schlössen sich aus.

Innerhalb dieser Gegnerschaft herrscht nur insoferne Einigkeit, als durchweg die Wiedereinführung des Mhd. empfohlen wird. Über diesen Gegenstand als solchen, zu dessen Gunsten eine heute mehr als je rege Bewegung bei uns herrscht, beabsichtige ich hier nicht ausführlicher zu sprechen; das aber wenigstens verdient hervorgehoben zu werden, dass durch die früher gegen denselben eröffnete Polemik die theoretische Erörterung der Frage insoferne vereinfacht wurde, dass sich in den heutigen Befürwortungsschriften immerhin zwei ausgesprochene Standpunkte zeigen: Die einen sagen, wenn die Ergebnisse des mhd. Unterrichts zu geringe waren, so müsse er auf eine breitere Grundlage gestellt werden; der jüngste

— wie er selbst in voraus zugibt — mit der Praxis des Schulunterrichts und der Vertheilung seiner Aufgaben unvertraute Verfechter dieser Ansicht ist Burdach. Die anderen — darunter die Mehrzahl der Schulmänner — meinen, dass die Anforderungen seiner Gegner zu hoch gespannte waren; sie beschränken seine rein sprachliche Seite, verlegen das Hauptgewicht auf die Stoffe, die er mitzutheilen imstande ist; sein organischer Charakter als Sprachunterricht tritt dabei zurück — das wird auch aus der Art der sprachlichen Einführung ersichtlich, die von der sonst geübten abweicht — und er wird vor allem ein Glied in der Reihe der durch Lectüre wirkenden Mittel des deutschen Unterrichts.*) Der Betrieb des Mhd.

*) Auch darin, dass dieser letztere Standpunkt unter den Verfechtern des Mhd. immer mehr Anhänger gewinnt und dass sein engerer Gesichtskreis immer offener zugestanden wird, muss ich einen entschiedenen Erfolg der Polemik sehen, welche Wilmanns (in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1869) eröffnete und mein Aufsatz (in der Zeitschrift für die österreich. Gymnasien, 1884) fortsetzte. Ich hielte es nicht für einen Vortheil, wenn die Streitschrift Lichtenhelds (Zeitschrift f. d. österr. Gymn., 1888, 1. Heft) wirklich das bewirkte, was sie sich vorsetzt: „die akademische Erörterung unserer Frage auf den Standpunkt“ zurückzuführen, „wo sie vor jenem Aufsatz“ (es ist der meinige gemeint) „stand“. Er könnte das übrigens nur dann bewirken, wenn der Leser über seinen Worten zu übersehen vermöchte, dass er eigentlich ganz auf dem Standpunkte jener zweiten Gruppe der Fürsprecher des Mhd. steht. Denn im weiteren Verlaufe ebenso sehr wie am Anfang des mhd. Unterrichts bleibt ihm das Nhd. das wesentlichste Mittel zum Verständnis der älteren Sprache, und die Einführung in dieselbe geschieht an der Hand der Lectüre. Dagegen ist durchaus nichts zu sagen, solange man weiß, was man damit erreichen will und erreichen kann — Mittheilung von

an der Schule erhält dadurch in sprachlicher Hinsicht einen vorwiegend episodischen Charakter; den

---

Stoffen und gelegentliche Anregungen sprachlicher Art. Aber Lichtenhelds breite Polemik gegen meinen Aufsatz greift fehl, denn sie stellt sich nicht auf den Standpunkt, den ich in demselben einnahm: ob der mhd. Unterricht imstande sei, im Schüler ein halbwegs sicheres Gefühl für die mhd. Sprachform zu erzeugen. Ich hatte darauf hingewiesen, dass ihre Ähnlichkeit mit dem Nhd. eine Schwierigkeit bilde; Lichtenheld zeigt, dass wir bei Aneignung einer uns fremden Sprache den neuen Formenschatz mit dem der Muttersprache in Beziehung bringen müssen, und dass je ähnlicher jene der Muttersprache ist, die Beziehung um so leichter eintrete: kein Zweifel — dabei glaubte ich mich in jenem Aufsatz gar nicht aufhalten zu sollen; aber ob diese Beziehungen jemals in dem Schüler soweit zurücktreten, dass man von einem Gefühl für die fremde Sprache reden könne — und das war's, was ich betonen musste — das versucht L. nicht nachzuweisen. Und weil die — übrigens unvermeidliche — Einführung mittelst Lectüre die Angleichung ans Nhd. von Anfang an in voller Gewalt hervorrufe, ohne dass sich der Schüler später in nennenswertem Grade davon befreien könne, hatte ich — durchaus beispielsweise — mir im Gegensatz dazu eine Einführung mittelst der aus den Elementen construierenden Methode gedacht, wie wir sie bei den classischen Sprachen üben. Damit hätte ich nichts anderes als „Sprachgelehrsamkeit" im Auge, meint nun Lichtenheld, und dieser Vorwurf dünkt mich bei dem beständigen Zusammenhange mit lebendig bildenden Resultaten des Sprachunterrichts, den ich in jenem Aufsatze wie sonst sorgfältig zu wahren bemüht war, der ungerechteste. Dass erst die Berührung mit lebendigem Sprachboden, mit der zusammenhängenden Rede, also erst die Lectüre, das Sprachgefühl belebt, das hätte er mir gegenüber wahrlich nicht hervorzuheben gebraucht. — Und wenn er nun jene Hauptfrage nicht überzeugend bejahen konnte — wie es meines Wissens auch sonst nicht geschehen ist — so blieb noch immer die Frage möglich: Soll man überhaupt verlangen, dass der Schüler zu mhd. Sprachgefühl — um das Ziel kurz so zu benennen — gelange, soll man also das Mhd. um der mhd. Sprache

besten Beleg dafür gibt das Capitel „Vom Altdeutschen in der Schule“, welches der beredteste Vertheidiger dieser Richtung, R. Hildebrand, seinem trefflichen Buch „Vom deutschen Sprachunterricht“ neuestens hinzugefügt hat. Und ich kann mir wohl denken, dass dann, wenn über ein solches, wesentlich begrenztes Maß dessen, was das Mhd. in der Schule eigentlich soll, eine Einigung erfolgt ist, der peinliche und lähmende Zwiespalt zwischen dem, was erreicht werden sollte, und dem, was erreicht wurde, verschwindet, ein Zwiespalt, der manchem Lehrer im mhd. Unterricht nur ein Verzerren des liebgewordenen Bildes der alten Sprache zeigte und die Quelle seiner Abneigung wurde. *)

Von jener Befürwortung des Mhd. abgesehen, sind die Gegner des erweiterten grammatischen Unterrichts über das Maß seiner Zulässigkeit sehr verschiedener Meinung: man spricht für seine völlige Beseitigung, ebensosehr aber für die Beibehaltung

---

willen betreiben? Denn von dieser Grundvoraussetzung gieng ich aus. Eben diese Forderung aber haben, wie es scheint, die meisten, welche die Wiederherstellung des Mhd. verlangen, aufgeben müssen.

*) Der Blick der Gegner des neuen grammatischen Unterrichts am Obergymnasium blieb so sehr auf das Mhd. geheftet und drang daher eigentlich so wenig in den Aufbau der gesammten grammatischen Lehre ein, dass sie sich ein bereit liegendes Argument für das Mhd. entgehen ließen, indem sie übersahen, wie die neuen Vorschriften für das Untergymnasium, dann für die V. Classe, die sprachliche Einführung in das Mhd. in ganz anderem Maße erleichtern würden, als es früher der Fall sein konnte. Ich erinnere hier an Einzelheiten der Erörterung, welche vor Jahren im Wiener Verein „Mittelschule“ (Jahresbericht 1881, S. 64 ff.) über Einschlägiges gepflogen wurden.

der für die V. Cl. bestimmten Abschnitte; eine andere Stimme (Kern, D. Lz. 1885, S. 1206) würde lieber auf vieles von diesen verzichten, wenn der der VI. Cl. zugewiesene Stoff bliebe. Von dem zuletzt genannten Berichterstatter abgesehen (der seine Einwendungen weniger aus grundsätzlichen Bedenken als aus der Besorgnis des Zeitmangels ableitet), ist aber bei jenen Gegnern ein ferneres Missverständnis nicht zu verkennen.

In auffallendem Gegensatz zu dem Widerstand, den die gramm. Aufgabe der V. und VI. Classe gefunden hat, herrscht so ziemlich eine Stimme über die Brauchbarkeit der Instructionen für den grammatischen Unterricht im Unter-Gymnasium. Hat man dabei übersehen, dass bereits dieser einheitlich mit dem für das Ober-Gymnasium gedacht ist? (Vgl. Instruct. S. 73 f., besonders S. 77.) Beseitigt man den zweiten, so bleibt der erste ein Torso. Es ist ja hier augenscheinlich, von III ab, die Anordnung und Auswahl der Stoffe, insbesondere der Gesichtspunkt, unter dem sie zu betrachten sind, so deutlich die Vorbereitung auf die Lehre der VI. Classe, dass förmlich eine Art Entsagung — übrigens eine Entsagung jener unnützen und unfruchtbaren Art — dazu gehörte, um später nicht das Hebelwerk auszulösen, das alle jene aufgespeicherten Massen nun in ihrer natürlichen Bewegung zeigen soll. Vollends gilt das vom Stoffe der V. Classe und seiner Darstellung, so dass nicht recht begreiflich ist, wie man ihn als *materia iners* belassen wollte, indem das, worauf er fast mit Gewalt hinweist, nicht ins Werk gesetzt würde. Man hat die Gestaltung der beiden Elementar-

stufen des grammatischen Unterrichts nicht nur unbedenklich gefunden, sondern sie sehr willkommen geheißen, trotzdem bei ihr die nämliche Absicht bereits wirkte, welche zur Zusammenfassung des gesammten grammatischen Wissens und Könnens in der bekannten, dem Unterricht der VI. Classe zugewiesenen Art nothwendig führen musste. Man hat dort die vorbereitenden Ansätze entweder übersehen, weil sie sich völlig natürlich an die überlieferten und gewohnten Kategorien anschlossen, oder in ihrer Tragweite nicht ermessen; hier aber, wo ihre Folgerungen selbständiger auftraten und sich einiger, in der Wissenschaft zwar wohlbekannter, in der Anwendung auf den Schulunterricht aber ungewohnter Kunstausdrücke bedienten, hier hat man das Neue als neu erkannt und alsbald mit Misstrauen aufgenommen. Man löste sie von den vorausgehenden Stufen des Unterrichts los, unbekümmert um die enge Verbindung, in der sie mit diesen standen, und eröffnete, hauptsächlich auf die irrthümliche Annahme ihrer Concurrenz mit dem Mhd. gestützt, den Kampf gegen sie.

Diese Verkennung des gesammten Aufbaues der grammatischen Lehre war sehr stark durch den üblen Einfluss gefördert, welchen ein verbreitetes Schlagwort der heutigen sprachwissenschaftlichen Polemik ausübte.

Wer hat nicht von den „Junggrammatikern“ gehört und von dem Gegensatz, in den sich die im engeren Sinne historische Sprachforschung zum Theil gegen sie stellte? Dieses Schlagwort wurde ausgenützt, am stärksten von Sarreiter, der den gramm. Lehrstoff des Obergymnasiums ohne andere Begründung ablehnt als die: es würden hier die „abstrus theo-

retischen Deductionen" der Junggrammatiker vorgetragen (Blätter f. d. bayr. Gymn., 1887, S. 380)! Auch bei Burdach spielt es eine hervorragende Rolle und beeinflusst ebenso die Mehrzahl der österreichischen Kundgebungen. Zunächst sei bemerkt, dass der längere Zeit hindurch sehr scharfe Gegensatz der beiden wissenschaftlichen Schulen nach beiden Seiten hin einer Ausgleichung sich jetzt bereits zuneigt, und dass daher die Ausnützung jenes Schlagwortes in der Polemik gegen die elementare Sprachvorstellungslehre etwas nachhinkt. Es war überhaupt von vorneherein durchaus unzutreffend, die polemische Spitze, welche der Übernahme Junggrammatiker in sich trug, gegen die Instructionen zu kehren. Man beachtete nicht, dass alle tadelnden Vorstellungen, die sich an den Namen knüpfen, aus der Anwendung der psychologischen Sprachbetrachtung auf vergangene, insbesondere auf vorhistorische Sprachzustände sich ergaben. Jene auf empirischem Wege gewonnenen, auf Beobachtung der lebenden Sprache und des eigenen Sprachbewusstseins gegründeten, zuerst von Steinthal in zusammenhängender Darstellung uns näher gebrachten Erkenntnisse über die Apperceptionsgruppen und ihre Wirksamkeit waren dabei außer Spiel; um sie drehte sich der Streit gar nicht, von ihnen vielmehr giengen und gehen Freund wie Feind aus. Auf ihnen beruhen die betreffenden Abschnitte der Instruction, und wo sie dieselben an der Hand der „junggrammatischen Bibel" — Pauls Principien — auf sprachliche Vorgänge anwendet, die in nähere oder entferntere Vergangenheit zurückreichen, da sind es ausschließlich sprachliche Thatsachen, welche heute Gemeingut auch

der in engerem Sinne historischen Grammatik geworden sind. Von der Losung, unter der heute noch der wissenschaftliche Kampf fortdauert, dem eigentlichen Eigenthum der Junggrammatiker, dem Satz von der Ausnahmslosigkeit der Lautgesetze in seiner grundsätzlichen Anwendung auf alle Sprachzustände, findet sich in den Instructionen keine Spur.

Es war daher ein bedauerlicher Fehlgriff, den wissenschaftlichen Standpunkt der Instructionen ohneweiters mit dem der „Junggrammatiker“ zu identificieren und in weiten Lehrerkreisen, die ein eigenes Urtheil sich noch nicht gebildet hatten, die Vorstellung zu erwecken, dass eine amtliche, mit verbindender Kraft ausgestattete Kundgebung, welche der Schule etwas Neues zumuthete, auf einen wissenschaftlichen Parteistandpunkt sich gestellt habe. Wiederum mochte die an sich wohlmeinende und nützliche Darstellung Kummers (Stimmen, S. 112 ff.) ein Ausgangspunkt für diesen Irrthum werden, wenn er, ohne Steinthal zu erwähnen, neben dem Buche Pauls nur junggrammatische Parteischriften als literarische Behelfe in die neue Methode sich einzuarbeiten nennt, und (S. 113) den selbst in seinem Zusammenhange schwere Bedenken erregenden Satz ausspricht, es verliere „die Kenntnis älterer Sprachformen für die Anhänger seiner (Pauls) Methode den Wert, den man bisher für die Kunde der Sprachentwicklung auf dieselbe gelegt hatte“. Damit aber, dass die Meinung, man habe es mit einem Versuch zu thun, wissenschaftlich Zweifelhaftes, einen Parteistandpunkt, in die Schule einzuführen, sich immer weiter ausbreitete, war ein scheinbares Argument gegeben, das der Aufnahme,

welche die neue Methode sonst finden durfte, noch schwereren Schaden vielleicht zufügte, als ihre Verquickung mit der mhd. Frage. Denn wir Lehrer, die wir eine wissenschaftliche Erziehung genossen haben, hegen vor einer gesicherten wissenschaftlichen Richtung solche Achtung, dass wir einem Versuche, ihre Ergebnisse oder ihre Methode in der entsprechenden Art auf den Schulunterricht wirken zu lassen, von vorneherein Sympathie und aufrichtiges Bestreben entgegenbringen; andererseits müssten wir, die wir auch die Schule und ihr Bedürfnis hochhalten, einem Versuche, der die Schüler zu einem Experiment zu Gunsten einer wissenschaftlichen Parteirichtung benützte. mit Misstrauen, ja mit Widerwillen begegnen. Und zu einem solchen Experiment hat man allmählich den Betrieb der Grammatik im Obergymnasium gestempelt. Kein Wunder, dass er so viel Missklang erregte. So kann denn nicht entschieden genug ausgesprochen werden, dass die Instructionen von den Lehrsätzen, welche die „Junggrammatiker“ theils von früheren Forschern überkommen, theils im Anschluss an Früheres aufgestellt haben, nur solche in den Schulunterricht aufnahmen, welche in ihrem allgemeinen Gehalte (ihrem Begriffe) nicht mehr Sondereigenthum der Junggrammatiker allein sind, sondern zum Arbeitszeug der Sprachwissenschaft überhaupt geworden sind: dass es eine Apperception, eine Analogiewirkung, eine Isolierung gebe, daran zweifelt kein Mensch mehr. und das erkannte man schon vor den Junggrammatikern. Andere Grundsätze verwendet aber die Instruction nicht. Der beste Beweis, dass man mit der an das Schlagwort von den Junggrammatikern anknüpfenden

Polemik gegen die Instructionen lediglich einem Vorurtheile, nicht einem Urtheile folgte, liegt darin, dass in keiner einzigen der mir bekannt gewordenen Streitschriften auch nur der leiseste Versuch gemacht worden ist, in der Sache gegen jene Grundsätze etwas einzuwenden, ja selbst nur gegen eine oder die andere der sprachlichen Thatsachen (Formen), an denen als Beispielen sie (in den Instructionen oder in meinen Versuchen einer Erläuterung zu denselben) entwickelt worden sind.

Dafür griff man mehrfach die Methode an, deren sich der neue Unterricht bediente, um auf vergangene Sprachzustände ein Licht zu werfen; in Einzelheiten giengen dabei besonders Burdach und Knieschek ein. Ich gebe zu, dass sie in solchen Fällen ihre Schwierigkeiten hat. Aber man übersieht, dass es ja durchaus nicht darauf ankommt, irgendwie dahin zu wirken, dass die alte Sprachform, die durch solches Verfahren ja nie zu lebendiger Anschauung gebracht werden kann, vom Schüler festgehalten werde; auch wurde nicht um ihretwillen der Blick vom Nhd. aus nach rückwärts gelenkt, sondern es handelte sich um Einsicht in einen Vorgang, dessen Spuren jedesmal am nhd. Sprachkörper noch sichtbar waren. Bei diesen schwierigeren Punkten kommt viel auf die Art an, wie der Schüler langsam und allmählich von seinem unmittelbaren Besitz aus zu dem Neuen, das er erkennen soll, hingelenkt wird. Jenes pädagogisch durchaus erlaubte Rathen, das Hildebrand (Vom deutschen Sprachunterricht[3], S. 224) zutreffend beschrieben hat — ich möchte es lieber Errathen nennen — muss hier vielfach eintreten, und

es tritt ein, zur Freude der Schüler und des Lehrers, wie ich aus eigener Erfahrung weiß.

Die Gegner haben bei Fällen dieser Art wiederum gerne auf das Mhd. hingewiesen. Knieschek aber hebt, allerdings mit Recht, hervor, dass selbst das Mhd. (wenn nach gewohnter, rein „historischer" Methode der neuen die alte Form unmittelbar gegenübergestellt wird), mehrmals nicht ausreichen würde: man müsste auf das Ahd. oder Got. zurückgehen. Ich finde es daher immer noch nützlicher, z. B. zur Erklärung der e-Brechung im Part. Präs. das isolierte nhd. Heiland heranzuziehen, trotzdem Burdach und nach ihm Knieschek den Weg für einen Umweg erklären. Auf längerem Wege, sicher geleitet, sieht man mehr. Das aber ist ohne Zweifel richtig, dass in einzelnen anderen Fällen Kenntnis der mhd. Form einfachere Darstellung erlauben würde.

In allen den übrigen zahlreichen Fällen, in denen eine Erscheinung durchaus im Gebiete nhd. Sprachzustandes vor sich gieng, oder täglich im lebendigen Sprachgebrauch sich äußert, ist auch hinsichtlich der Methode der Mittheilung nichts eingewendet worden.

Einen allgemein gehaltenen, übrigens mit auf ihre ganze sonstige Richtung angewendeten Vorwurf hat den Instructionen zuerst Burdach (a. a. O., S. 136 ff.) gemacht, wenn er tadelnd die starke Betonung des formalen Charakters, den der deutsche Unterricht, wie jeder Sprachunterricht, an sich tragen solle, hervorhebt. Von einheimischen Stimmen hat sich ihm Bräunl (Arnauer Progr. 1887) zugesellt; sonst haben die österreichischen Urtheile mehrfach,

trotz allen sonstigen Meinungsverschiedenheiten, mit Befriedigung auf diese grundsätzliche Anschauung des Lehrplanes und der Instructionen hingewiesen — Burdach dürfte freilich, wenn ich eine Stelle in seinem Aufsatz recht verstehe (S. 136), mit dem raschen Anwurf bei der Hand sein, dass das eben aus Mangel an nationalem Sinn sich erkläre. Die Instructionen mochten wohl vorausgesehen haben, dass man, wieder in Anlehnung an beliebte Schlagwörter des erregten Meinungsaustausches über den Wert der gymnasialen Bildung, geneigt sein werde, den formalen Charakter des Unterrichts mit einem formalistischen zu verwechseln — und so haben ihn Burdach und Bräunl auch ausdrücklich benannt — sie haben sich daher über das, was sie unter formalem Charakter verstehen, S. 79 f., in nicht misszuverstehender Weise ausgesprochen. Sie stellen ihn dem Formalismus entgegen und rücken ihn mit vollem Recht in die erste Linie, weil er in seinem weitesten Umfang und seinem echten Sinne der Pfeiler ist, auf den das Gymnasium sich stützt, der festeste Widerstand gegen Angriffe, weil die Nation, die ihn je niederrisse, durch ihr eigenes Culturbedürfnis ihn wieder aufzubauen gezwungen wäre. Formalismus ist Pflege der Form mit Vernachlässigung ihres Inhalts; was die Instructionen aber unter dem formalen Charakter z. B. der Lectüre in der Schule verstehen, das ist die Erweckung des Sinnes für die Übereinstimmung zwischen Form und Inhalt; und sie lenken die Aufmerksamkeit auf die stilistische Verwertung des Gelesenen nicht in dem Sinne — wie Bräunl sie auslegt — als sähen sie den sicheren Heilsweg

in der geistlosen Sammlung von stilistischen Einzelheiten, sondern sie stellen die ganz von selbst verständliche Forderung, dass das Ganze als solches, d. h. Form und Inhalt übereinstimmend, seinen Eindruck mache (vgl. Instr., S. 80 f.). Im selben Sinne ist auch der grammatische Unterricht gedacht: gerade bei ihm war der so nahe liegenden, mit Recht verrufenen formalistischen Behandlung zu steuern. Der Inhalt, der die grammatische Form geschaffen, ist das, was man den Geist der Sprache nennt; ihm näher zu treten hat die Schule keine andere Handhabe als das lebendige Sprachgefühl. Und unzweideutig ist die möglichste Entwicklung desselben, S. 71, als Ziel alles grammatischen Gymnasialunterrichtes hingestellt. Auch in den grammatischen Dingen ist die Instruction von dem Sinne getragen, der sich in Hildebrands Buch äußert, und ich weise darauf deshalb hin, weil Burdach in seiner beredten, aber unschwierigen Polemik gegen den Formalismus, die er unter falscher Adresse hinaussandte, das Buch unter den Quellen der Instruction vermisst und den Wunsch ausspricht, sie hätte lieber darauf als auf Pauls Principien verweisen sollen. Aber es ist nicht bloß (S. 82) citiert, sondern auch seinem Gehalte nach an mehr als einer Stelle in die Instruction übergegangen (vgl. S. 82, 76). Burdach hatte wohl diese Theile und so auch S. 79 f. nicht mehr in der Erinnerung.

So verdient denn auch keineswegs der Abschnitt über die Grammatik im Obergymnasium den Vorwurf des Formalismus oder „einer abstracten Darstellung der Principien der Sprachbildung“. Wo nicht das

besprochene Vorurtheil gegen die „Junggrammatiker“ oder die Verkehrung des formalen Charakters in einen formalistischen den Ausschlag gab, da dürfte wohl das, was die Instruction hier an Kunstausdrücken anwendet — es ist übrigens sehr wenig — Scheu erweckt haben; umsomehr, weil die neuen Anforderungen bei ihrem ersten Erscheinen genauere Kenntnis dessen, worum es sich handelte, wohl nicht bei allen Lehrern gefunden haben dürften (vgl. darüber Stimmen, S. 115 f.): erst was in der Persönlichkeit des Lehrers selbst lebendig geworden ist, vermag er in den Schülern lebendig zu machen. An und für sich aber ist das von der Instruction Gewollte etwas durchaus Lebendiges. Nichts wäre irrthümlicher als darauf den Satz Burdachs anzuwenden: „Für den gefährlichsten Feind aller wahren Erziehung halte ich die Sucht, an die Stelle lebendiger innerer Erfahrung die Reproduction abstracter Urtheile zu setzen“ (a. a. O. S. 149). Es ist kaum glaublich, wie die Absicht und Art der neuen Methode so verkannt werden konnte. Von einer „Reproduction abstracter Urtheile“ wird gesprochen; das setzt voraus, dass der Unterricht mit der Mittheilung eines fertigen, obendrein abstracten Urtheils begann, dasselbe gedächtnismäßig einprägen und dann „reproducieren“ ließ. Er beginnt aber damit, dass er eine Reihe lebendiger, im festen Besitz des Schülers befindlicher Sprachformen lebendig erzeugen, dieselben nach Ähnlichkeit oder Verschiedenheit beobachten lässt, und dadurch dass dabei die psychischen Kräfte, welche in der Sprache selbst wirksam sind, ausgelöst werden und in Thätigkeit gerathen, auf das allmähliche Bewusst-

werden dieser Kräfte selbst hinleitet. Und bliebe und bleibt dieses Bewusstwerden ja ein dunkles, so waren doch lebendige Kräfte ganz anders in Thätigkeit versetzt als durch das althergebrachte grammatisch-logische Kategorien-Schema. Wo ist da die Reproduction abstracter Urtheile und wo ist da nicht die lebendige innere Erfahrung? Burdach hat sich in diesem Falle den Feind, den er bekämpft, selbst geschaffen, weil er sich als Mittel des Unterrichts eine Methode vorstellte, die er wiederum sich selbst erdachte, und zwar „zu universitätisch“ — um seine eigene Waffe wider ihn zu kehren — erdachte. Sollte es Lehrer geben, welche die Art, wie die grammatischen Stoffe des Obergymnasiums in den Instructionen, oder selbst in den darauf gebauten Hilfsbüchern (meinen „Leitfaden“ inbegriffen) mitgetheilt werden, ohne weiters den Schülern reproducieren, dann freilich könnten nur die allerbegabtesten insoferne mit Nutzen folgen, als sie von selbst das thun, wozu der Lehrer sie anzuleiten versäumt hat: insoferne sie den Stoff in sich durcharbeiten und erleben. Erleben, das ist das eigentliche Wort: der Unterricht in diesen Dingen muss so sein, dass der Schüler den Vorgang, den er beobachten soll, in sich erlebt. Und diese Erlebnisse zu wiederholen, immer reicher zu wiederholen, das ist der erste Zweck des neuen Unterrichts. Die begriffliche Form des „Gesetzes“ steht nicht am Anfange, sondern erst am Ende, sie ergibt sich aus der Zahl der erlebten Thätigkeiten (beobachteten Formen) von selbst und mag ihr volles abstractes Verständnis — wie in aller gymnasialen Mittheilung empirischer Wissenschaften — später, im reiferen

Leben, erst finden. Die Schule aber hat gethan, was sie in ihrem Bereiche thun konnte und thun -- musste.

Ich habe die hauptsächlichen theoretischen Einwendungen besprochen, die erhoben worden sind. Eine praktische bleibt noch zu erwägen. In dem angeführten Arnauer Programm (S. 2) meint Bräunl schlankweg, der grammatische Unterricht in V und VI habe seine Berechtigung bisher nicht erwiesen. Das soll doch wohl heißen, er habe keine Erfolge erzielt.*) Ungleich vorsichtiger schränkt Prosch (Stimmen, 178) die Beweiskraft des Arguments, dass man „jetzt (1886), nachdem die neuen Verordnungen durch zwei Schuljahre erprobt wurden, im großen ganzen mit einem Urtheile über deren Zweckmäßigkeit hervortreten kann“, durch die Erwägungen ein, dass der Lehrer selbst noch manches werde zu lernen haben, „um sich theils in die Methode, theils in den neuen Stoff einzuleben“, dass ferner Schülergenerationen erstehen müssen, „welche von der I. Classe an nach den Vorschriften des neuen Lehrganges unterrichtet wurden und darum in den höheren Classen allen jenen Vorbedingungen entsprechen, welche unbedingt vorauszusetzen sind, wenn den Instructionen vollkommen in allen Stücken und nicht etwa in einer bloß äußerlichen Weise Genüge geleistet werden soll“.

*) Dem Wiener Verein „Mittelschule“ wurde die Frage zur Erörterung vorgelegt (s. „Mittelschule“, 1887, I, S. 147): „Ist der Unterricht in der deutschen Grammatik am Obergymnasium von Erfolg begleitet?“ Die Meinung der Fragenden verräth sehr deutlich der Nachsatz: „Wenn nicht, ist eine facultative Einführung des mhd. Unterrichtes wieder anzustreben?“ Zugleich ein neuer Beleg für die vielbeliebte „Ersatz“-Theorie.

(Vgl. auch Löhner in den Stimmen, S. 201.) Das trifft am meisten für den grammatischen Unterricht in V und VI zu. Denn er setzt nothwendig voraus, dass das grammatische Wissen und Können durch die Lehre des Untergymnasiums ein ganz festes geworden und gerade in der Weise gestaltet worden sei, wie es der neue Lehrplan und die Instructionen anordnen. Das Obergymnasium darf nicht mehr, wie bisher nicht selten, mit der Unwissenheit über einfache Flexionsverhältnisse zu kämpfen haben, es muss andererseits die Kategorien, die es später in lebendige Wechselwirkung setzen soll, in der Ordnung überliefert erhalten, in welcher dem späteren Unterricht wesentlichst vorgearbeitet ist. Ich weise zurück auf das, was ich früher über die Einheitlichkeit der Gesammtorganisation des grammatischen Unterrichts gesagt habe.

Diese Bedingungen werden am Schlusse des Schuljahres 1889/90 erfüllt sein und dann erst wird ein Urtheil, das sich auf das praktische Ergebnis stützt, in dieser Frage volle Beachtung beanspruchen dürfen. Eine andere Bedingung versteht sich von selbst: dass der Sinn der Instruction nicht missverstanden und dass der durchaus nicht untergeordnete Unterricht im Untergymnasium, besonders von der III. Classe an, von fachmäßig geschulten Lehrern ertheilt werde.

II.

Trotz der Zahl und dem lauten Ruf der gegnerischen Stimmen hat sich bei näherer Prüfung, hoffe ich, doch gezeigt, dass die leitenden Gedanken des grammatischen Unterrichts am Obergymnasium in keiner Weise widerlegt worden sind. Man hat sie in ganz ungehörige Verbindung mit der mhd. Frage gebracht, oder hat sie in ihrer Wesenheit überhaupt missverstanden, oder als angeheftetes Stückwerk betrachtet, das mit der grammatischen Übung der vorhergehenden Classen in keiner Verbindung stehe, oder hat sie mit dem Stempel wirksamer Schlagwörter geprägt, mit denen sie nichts zu thun hatten. Die ganze Frage wurde nicht im Rahmen ihrer eigenen Umgebung erörtert, sondern in andere Gedankenreihen hinübergespielt, mittelst deren man eine Probe anstellte, bei welcher die Rechnung natürlich nicht stimmen konnte. Die Erörterung ist, um mich landläufig auszudrücken, verfahren worden. Einen historischen Beleg dafür liefert die Wandlung, welche in den Ansichten einzelner Lehrer vorgieng: Prosch z. B. hat in seiner Erläuterungsschrift (Die Grammatik als Gegenstand des deutschen und philos.-propäd. Unterrichts, 1885) noch zu Gunsten des Lehrstoffes der VI. Classe gesprochen, unter deutlichem Einfluss der mhd. Frage aber später (1886, in der Zeitschr. f. d. öst. Gymn., Supplementh. = Stimmen, 154 ff.) sich

seinen Gegnern angeschlossen. Die Unbefangenheit, mit der man das Neue einer Prüfung unterziehen sollte, ist vielfach unter dem verwirrenden Hereinziehen fremder Dinge zerstört worden. Es waren in der That viele Hindernisse wegzuräumen, um dem, was die Instructionen geschaffen hatten, heute überhaupt nur wieder voll ins Gesicht sehen zu können.

In dem vorhergehenden polemischen Theile dieses Aufsatzes mussten mehrfach schon die positiven Ansichten über die Frage durchleuchten. Es sei gestattet, sie hier zusammenzufassen und zu ergänzen.

Die grammatische Aufgabe der sechsten Classe ist nicht etwas dem elementaren Unterricht Aufgepfropftes, sondern sie vereinigt das bisher gewonnene sprachliche Wissen und Können unter einem Gesichtspunkte, der bis dahin ununterbrochen sorgfältig vorbereitet war und unausgesprochen den gesammten grammatischen Unterricht beherrschte. Sie verwandelt den abgezogenen Begriff der grammatischen Regel in die Vorstellung von einer gesetzmäßig erfolgenden Thätigkeit, sie lehrt die Sprache als einen mit innerer Zweckmäßigkeit geordneten lebendigen Organismus kennen.

Sie bedient sich dabei durchaus der inductiven Methode und geht von einem den Schülern durchaus zu Gebote stehenden Material aus. Sie bedarf keiner neuen Werkzeuge und überbürdet den Schüler nicht mit neuen Stoffen: wohl aber leitet sie ihn an, das Bekannte von einer neuen Seite zu beobachten. Sie erregt seine Aufmerksamkeit, indem sie ihm das Ruhende in Bewegung zeigt, und leitet sein Sprachgefühl bei der Beobachtung des Weges, den seine Sprachthätigkeit in ihrer lebendigen Wirksamkeit

nimmt, dadurch, dass sie es sorgfältig eben dieselben Stufen durchschreiten lässt, die es in der unbewussten Sprachbildung durchläuft. Sie bezweckt nicht als ihr wichtigstes Ziel das völlige Bewusstwerden der psychischen Vorgänge, sondern will die durch die Neuheit des Gesichtspunktes erweckte Aufmerksamkeit und Neigung zu sprachlicher Übung für die Steigerung der lebendigen Sprachfähigkeit verwerten und in zweiter Linie erst zu dem ungesucht sich ergebenden Gesetze leiten.

Fortschritte der Methode und der Stoffe des Schulunterrichtes geschehen selten ganz unvermittelt. Auch in unserem Falle wirkte das Neue nur deshalb so befremdend, weil es in einen neuen wissenschaftlichen Zusammenhang gestellt war. Hat man früher in der Schule nie von Doppelformen, von Differenzierung der Bedeutung, von Volksetymologie, von Lehnwörtern gesprochen? Das sind unmittelbare Vorläufer, vereinzelte Vorposten des nunmehr in größerem Umfange Verlangten. Und fühlte sich der sachkundige Lehrer, wenn ihm der Sprachstoff, wie es oft geschah, dergleichen Erscheinungen bot, nicht von selbst gedrängt, einen Wink zu geben, der die Aufmerksamkeit nach deren Gründen lenken sollte? An solche Bedürfnisse der Lehrpraxis hat die Instruction angeknüpft, und der Schritt, den sie nach vorwärts that, das Neue, das sich von selbst nahelegte, war die Erlösung solcher Beobachtungen aus ihrer schwankenden Vereinzelung: es galt, ihnen festeren Boden zu verschaffen, in ein Gefüge sie einzuordnen, und den Fingerzeig, der in dem unzweifelhaften aufmerksamen Interesse lag, das ihnen die Schüler entgegenbrachten,

dahin zu benützen, dass die geistigen Thätigkeiten, denen sie entsprangen, methodische Ausbildung erführen.

Man hat die innere Nothwendigkeit, aus der sich die Absicht des Lehrplanes erzeugte, noch nirgends irgendwie hervorgehoben. Sie ist aber ein ganz entscheidender Factor, wenn man über die Angemessenheit des neu Eingeführten urtheilen und die Frage, ob es beizubehalten oder wieder auszuscheiden sei, überhaupt aufwerfen will. Sprachliche Erscheinungen, wie etwa die von einem Schüler geschriebene oder gesprochene Form „willfuhr“, oder „sich befindlich“, werden immer wieder im eigentlichsten Kreise der Schule sich einstellen; Sprachformen wie „beschieden“, „erhaben“, „zufrieden“ gehören zu den allerhäufigst gebrauchten; was Uhland (nach Notter, S. 138) that, als er den brieflichen Satz, „dass ich hier manche seiner Zeit vielleicht nützliche Bekanntschaft gemacht“, folgendermaßen veränderte: „dass ich hier manche ihrer Zeit vielleicht u. s. w.“, das legt sich uns heute eben so nahe, und wird wohl mehr als einem Schüler, der seinen Aufsatz feilt, in den Gesichtskreis kommen. Sollte sich der Lehrer bei der Besprechung solcher Dinge mit dem einen einzelnen Fall bescheiden wollen? Wird er nicht eine Reihe verwandter heranziehen, und sind dann nicht alle Voraussetzungen beisammen, welche zur Erklärung der Erscheinung förmlich hindrängen? Schwerlich wird hier ein Lehrer die gespannte Erwartung des Schülers enttäuschen und eine Gelegenheit sich entgehen lassen wollen, das günstigste Zusammentreffen aller vorbereitenden Umstände zur Schöpfung einer das Sprachbewusstsein unmittelbar fördernden Kenntnis zu benützen. Das sind Augen-

blicke und öfters sich wiederholende Augenblicke, in denen der leiseste Anstoß genügt, um die Theilchen zu einem Krystall zusammenschießen zu lassen.

Gegen solche Beobachtungen wird schwerlich irgend ein Lehrer etwas einwenden wollen oder können; sie sind im Wesen unserer Sprache, der Sprachthätigkeit überhaupt begründet. Darum sind die Gesichtspunkte, unter denen die Instruction die Grammatik am Obergymnasium behandelt, ein Bedürfnis. Der sie verwirklichende Unterricht soll in seiner fruchtbarsten Form eine geordnete Reihe solcher Anregungen und Erkenntnisse sein, die dem Schüler weder ermüdend noch fremd sein werden, weil sie ihm als selbstgefundene erscheinen und von dem lebendigen Gefühl eines unmittelbaren geistigen Erwerbes begleitet sind.

Die Art der Mittheilung ist daher etwas höchst Wichtiges. Man mag sich verwundern, dass die Instructionen trotzdem hierüber nichts gesagt haben. Wohl deswegen, weil sie für die Ausgestaltung der Methode im einzelnen bei der Wichtigkeit und verhältnismäßigen Neuheit ihres Gesichtspunktes dem nicht vorgreifen wollten, was sich in der Praxis der Schule als das Wirksamste bewähren würde. Den ersten Versuch, aus der Menge der sprachlichen Erscheinungen mit erster Berücksichtigung des Stoffes, den die Instructionen selbst nannten, das für die Schule Taugliche herauszuheben und zu ordnen, machte ich in meinem „Leitfaden“, der sich auf meine zwei vorausgehenden Erläuterungsschriften stützte. Ich bemühte mich dabei, das Material, das jedesmal zu jener inductiven Erkenntnis einer sprachlichen Erscheinung nothwendig war, zur schulgerechten Verwendung

bereit zu legen. Die Hauptzüge des hier Gebotenen giengen in die Schulgrammatiken von Kummer, Willomitzer, Tumlirz über.*) Der Text dieser Lehrbehelfe ist in dem Sinne gedacht, dass er das ohne äußere Abhängigkeit von ihm unter Leitung des Lehrers von den Schülern Erkannte in kurzem Wortlaut zusammenfasse; er enthält also in seinen theoretischen Sätzen erst das Ergebnis, nicht die Voraussetzung der Lehre; das lebendig Wirksame aber hat in den Acten des Suchens und Findens stattgefunden. Nach der äußeren Erscheinung der Lehrbücher allein wird man daher nur eine sehr unvollkommene Vorstellung von der eigentlichen lebendigen Überlieferung des Lehrstoffes und von ihrem die Schüler fruchtbar anregenden Wesen sich bilden können. Das Theoretische wiegt in ihnen stark vor. Das lag in der Absicht, der sie dienen wollen: dem Schüler die richtige Formulierung der theoretischen Erkenntnis an die Hand zu geben und ihn ihrer Aufzeichnung zu überheben. Die Bedingung ihrer Ersprießlichkeit ist die, dass der Lehrer selbst sich in diesem Unterricht freier zu bewegen gelernt habe und sie in der That nur als Behelfe benütze. Dass man in dem Unterricht einen Zug des Theoretisierens bemerken wollte, mag neben früher besprochenen Gründen auch dadurch veranlasst worden sein, dass man in anfänglicher Unvertrautheit mit dem Gegenstande

---

*) Ich kann hier die Verwunderung nicht unterdrücken, dass nur Kummer mein Eigenthumsrecht achtete, indem er in der Vorrede auf meine Vorarbeiten hinwies; Willomitzer und Tumlirz unterließen das. Und ich habe in diesem Falle das Recht von geistigem Eigenthum zu sprechen, vielleicht sogar von umfangreicherem.

den Lehrbehelf als seinen unmittelbaren Abdruck betrachtete. Und wenn ich bedenke, dass der Unterricht selbst hie und da durch mangelnde Übung von Seiten des Lehrenden auch in formelle Abhängigkeit von dem Buche gerathen könnte, ferner bedenke, dass selbst bei richtiger und fruchtbarer Art der lebendigen Mittheilung die deductiv gehaltene Form der Lehrtexte den Eindruck, welchen der naturgemäße Lehrgang der Schule im Schüler hinterlassen hat, abschwächen dürfte — indem dieser nun mit Hilfe des Buches den mit so viel Anziehungskraft ausgestatteten Vorgang („das Erlebnis“) in sich wiedererzeugen will, dabei aber zuerst dem theoretischen Satze begegnet, dann erst dem Beispiel — so ist jedesfalls zu erwägen, ob nicht auch die äußere Form der Lehrbehelfe sich dem inductiven Gang des lebendigen Unterrichts anschließen, das Beispiel voranstellen, den eigentlichen Lehrtext — auf das Nothwendige beschränkt -- nachschicken solle. Die Beispielsammlung sollte dabei (im Hilfsbuche) nicht annähernd vollständig sein (um so reicher natürlich im Unterricht), und vielleicht auch in der äußeren Einrichtung des Druckes Raum bleiben, damit der Schüler die Wiederholung des Gelernten dadurch im Sinne des Unterrichts gestalte, dass er sich selbst die Beispiele vermehre.

Man that keinen glücklichen Griff, als man das Verhältnis zwischen dieser Lehre und dem Betrieb des Mhd. an der Schule unter dem Gesichtspunkt einer Wahl zwischen beiden auffasste und dieselbe zu einem Entweder–oder zuspitzte. Gerade wenn das Mhd., wie die Mehrzahl seiner Verfechter befürwortet,

seines selbständigen, in sich ruhenden Charakters entkleidet wird und in sprachlicher Hinsicht sein Ziel im Nhd. zu suchen hat (Hildebrand, S. 240), so wird sich die Art der sprachlichen Betrachtung, welche der Lehrplan verlangt, um so stärker und von selbst geltend machen. Das Nhd., dem Mhd. zur Seite gestellt, wird auf Schritt und Tritt jene Erscheinungen hervorrücken, die wir als Formübertragung und Isolierung erkannt haben, und der Unterricht wäre gerade dann ein formalistischer, wenn er die lebhaft gestellte Frage nach dem Warum umgienge. Die praktische Behandlung der mhd. und nhd. Declination der Feminina würde, um nur dies auffallendste Beispiel zu nennen, den besten Beweis dafür liefern. Es wäre ein großer Irrthum, zu glauben, dass mit der Wiedereinführung des Mhd. die andere Frage endgiltig aus dem Bereich der Schule geschafft wäre. Nein; das Mhd. würde vielmehr das Bedürfnis nach dem sinnvollen Wort, das den Schlüssel zu den Erscheinungen der Verwandtschaft und des Gegensatzes zwischen dem älteren und dem jüngeren Sprachzustand bietet, erst recht steigern.

Denn die psychologische Sprachbetrachtung ist keine Erfindung des Lehrplans und der Instructionen vom Jahre 1884 und steht oder fällt beileibe nicht mit diesen. Sie ist ein Gut der Wissenschaft, das langsam gewonnen wurde, jetzt bereits zu ihrem dauernden Erwerb zählt und insoferne die nächste Zukunft mit ihrem Gepräge zu versehen bestimmt ist, als die sprachwissenschaftliche Forschung die Grenzen ins einzelne zu untersuchen haben wird, wieweit sich ihre historische und ihre psychologische

(philosophische) Richtung zu durchdringen haben. Die Schule folgt zwar langsam den Ergebnissen der Wissenschaft, aber sie folgt ihnen mit innerer Nothwendigkeit; am bedeutsamsten dann, wenn sie nicht sowohl einzelne Theile ihres Stoffes im Anschluss an einzelne wissenschaftliche Ergebnisse ändert, als wenn sie eine bahnbrechende wissenschaftliche Richtung auf ihre Methode einwirken lässt. Das zeigte sich damals, als die historische Grammatik eine gründliche Änderung der Sprachforschung erzeugte, das wird auch diesmal sichtbar werden. Es gieng auch damals nicht ohne Kampf mit den hergebrachten Gewohnheiten ab. Er hat sein Gutes, denn er klärt die Meinungen und steigert die Liebe zu dem so Erworbenen, aber wünschen wir ihm nicht zu lange Dauer. Zwischen heute und damals herrscht aber der wesentliche Unterschied, dass wir das in der früheren Phase Gewonnene, den Anschluss an die historische Sprachwissenschaft, nicht nur nicht aufzugeben, sondern es nach der Seite des spracherzeugenden Subjects, des sprechenden Menschen, hin zu ergänzen haben.

Diesem Fortschritt wird sich die Schule nicht entziehen können. Eine Ausscheidung der durch den Lehrplan aufgestellten, ihm entsprechenden Gesichtspunkte würde ihn nur aufschieben, nicht abschneiden; sie würde ja überdies, wenn die vorhergehenden Stufen des Unterrichts in ihrer neueren Gestaltung — um des Beifalls willen, den dieselbe gefunden hat — blieben, selbst alle jene Keime belassen, deren Sprosskraft die Blüte, die man abstreifte, wieder hervortreiben müsste.

III.

Nachdem so die Sache für sich geredet hat, sei es auch gestattet, ihr Eideshelfer herbeizurufen. Sie hat nämlich in der That bereits ihre Freunde. Man ist fast überrascht von solchen zu hören, da die Polemik der Gegner die öffentliche Aufmerksamkeit bisher fast vollständig beanspruchte, und in deren Aufsätzen selbst auf die Stimmen, welche sich günstig ausgesprochen hatten, keine Rücksicht genommen war.

Schon unter denen, welche aus irgend einem der früher erörterten Gründe widersprochen haben, sind mehrere, welche eine bedingte Zustimmung und Anerkennung nicht unterdrückten: so Kern, so Smolle, auch Jonas (Zeitschr. f. d. Gymnas.-Wesen, 1886, S. 295), wenn er sich von dem nach den Instructionen gestalteten Betrieb der Grammatik am Obergymnasium nicht geringen Nutzen für den Schüler verspricht.*)

*) Er weist ihn allerdings dem Privatstudium zu, weil er Überbürdung fürchtet. Dieses Schreckbild ist sonst in der Erörterung der Frage so ziemlich ganz außer Spiel geblieben: und mit Recht. Denn es handelt sich eben nicht um die Mittheilung neuer Stoffe, sondern um die Anschauung der früher erworbenen von einem erhöhten Gesichtspunkt aus; es handelt sich auch nicht um gedächtnismäßige Aneignung von Theorien, sondern um Erweckung von Thätigkeiten. Dem Privatstudium aber können gerade solche

Uneingeschränkten Beifall ertheilt ihm — doch unter zu einseitiger Hervorhebung seiner geschichtlichen Elemente — Rethwisch (Zeitschr. f. d. Gymnas.-Wesen, 1885, S. 661); ebenso halten ihn Pokorny (Brünner Progr., 1885, S. 28) und C. Brenner (Blätter f. d. bayr. Gymn., 1886, S. 317) für fruchtbar; Chevalier tritt für ihn vom Standpunkt des propädeutischen Unterrichts ein (Prag-Neustädter Progr., 1885, S. 30 ff.); Joh. Schmidt sagt (Zeitschr. f. d. öst. Gymn. 1887, S. 212), „dass die neue Eintheilung des grammatischen Deutschunterrichts im Obergymnasium zur Stärkung des Sprachbewusstseins der Jugend beitragen und selbst auf die Wissenschaft anregend wirken wird, da das Streben der Schule zu dienen zu Untersuchungen über manches Zweifelhafte Anlass geben dürfte". Hans Schwetz spricht ausführlicher und durchaus beifällig im Badener Programm, 1887 (S. 32), und leitet den Abschnitt mit den Worten ein: „Ich gestehe" — der Ausdruck des „Geständnisses" ist für die Art Einschüchterung, welche die Polemik erzeugt hatte, bezeichnend — „von vorneherein, dass ich in dieser Neueinführung sowohl eine sehr passende Ergänzung als auch eine ausgiebige Belebung des so vielfachen grammatischen Unterrichts im Gymnasium gefunden habe."

Dinge nicht überlassen werden, weil sie mehr als andere die lebendige Führung durch den Lehrer verlangen, die kein Leitfaden ersetzen kann. Es verräth sich in diesem Vorschlag eine gewisse Unklarheit über die Art des neuen Unterrichts, und seine Tragweite kann Jonas schwerlich voll ermessen haben, da er ihn in Rethwischs Jahresbericht über das höhere Schulwesen in ganz unzureichender Weise (S. 89) bespricht.

Pauls und Behaghels Zustimmung (Liter. Centralbl., 1885, S. 915, Literaturblatt für german. und rom. Philol., 1885, S. 207) erwähne ich deshalb erst jetzt, weil — trotz allem — wohl manche das Haupt der „junggrammatischen“ Schule und einen seiner bekanntesten Anhänger in dieser Frage für Partei werden halten wollen.

Besonders aber mache ich auf den im Programm des Friedrichs-Gymnasiums zu Cassel 1887 enthaltenen „Lehrplan für den deutschen Unterricht“ aufmerksam. Es heißt dort (S. 15): „Außerdem wird das grammatische Pensum auf der obersten Stufe insofern eine Erweiterung, beziehungsweise Vertiefung erfahren, als der Lehrer hier vielfach Gelegenheit nehmen wird, dem Schüler die lebendigen Kräfte der Sprachbildung und deren Gesetze zum Bewusstsein zu bringen und ihm einen Einblick in die geschichtliche Entwicklung seiner Muttersprache zu verschaffen.“ Das ist in deutlichster Anlehnung an die Instructionen S. 90 geschrieben.

Ich hebe aber noch andere Kennzeichen eines Zuges der Zeit hervor, die umsomehr Beachtung verdienen, weil sie außer erkennbarem äußeren Zusammenhang mit den Instructionen stehen, dabei aber Belege für die Richtigkeit des Blickes sind, mit welchem diese der wissenschaftlichen Entwicklung gefolgt sind.

Im Programm des 1. deutschen Gymn. in Brünn 1886 macht Wagner den Versuch, Gesichtspunkte, welche mit dem Sinne der Instructionen für die deutsche Grammatik im O.-G. verwandt sind, im classisch-philologischen Unterricht zu verwerten. Er nimmt dabei wahr, dass dieselben geeignet seien,

das „sonst trockene System von grammatischen Regeln und Ausnahmen mit innerem Leben zu durchdringen" (S. 2). Vorerst bemerke ich freilich, dass zwischen ihrer Anwendung auf fremde Sprachen und ihrem Gebrauch bei dem Unterricht in der Muttersprache ein für die Schule sehr wichtiger Unterschied besteht: denn, noch einmal sei es gesagt, sie stützen sich auf das lebendige Sprachgefühl und wollen vor allem anderen auf dieses zurückwirken. Ist es bei der Muttersprache möglich, die Beobachtung des Vorganges an dessen durch den Schüler selbst mühelos bewirkte lebendige Erzeugung zu knüpfen, so ist das bei einer fremden, vollends einer todten Sprache viel schwieriger, und die Gefahr bloß theoretischer Mittheilung könnte dann in der That sich verwirklichen. Aber dieser Versuch Wagners ist kennzeichnend, umsomehr, weil der Mangel eines Hinweises auf das im Deutschen bereits geübte verwandte Verfahren eines Hinweises, der doch so nahe lag, die unmittelbare Einwirkung der deutschen Vorlage wenigstens unwahrscheinlich macht,

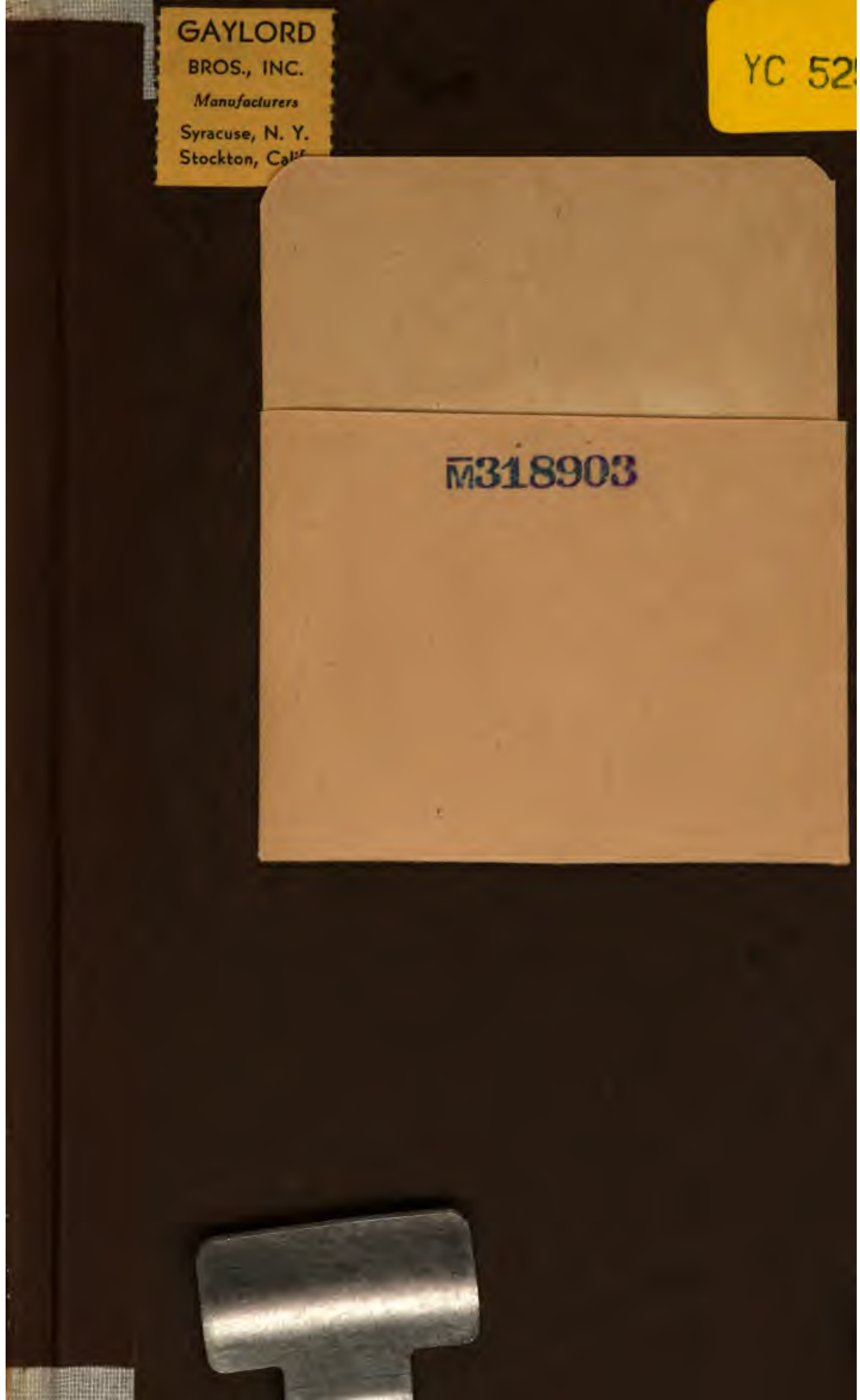
Die Berührungspunkte sind aber in einem anderen der Methodik des deutschen Sprachunterrichts gewidmeten Aufsatze noch viel zahlreicher. In dem 5. Heft der im vorigen Jahre begonnenen „Zeitschrift für den deutschen Unterricht" (Leipzig, Teubner) behandelt W. Münch in Barmen als etwas der Schule neu Zuzuführendes eine Reihe von Erscheinungen, welche die Instructionen schon 3 Jahre vorher in das österreichische Gymnasium eingeführt hatten, meistens Gegenstände des Unterrichts der 5., doch auch solche der 6. Classe, und zwar von Gesichtspunkten und mit

einer Methode, die jenen österreichischen Vorschriften nahe verwandt sind. Er kommt zu dem Wunsche, dass die Sache möglichst zusammenhängend und organisch gehalten sei, nicht bloß äußerlich angefügt: das hat wieder und in weiterem Sinne, als er es sich vorstellt, nämlich in organischem Zusammenhang mit der Lehre des Untergymnasiums, der Lehrplan und die Instruction vom Jahre 1884 verwirklicht. In den Oberclassen, sagt er, wäre es gut „einmal eine kleine Reihe von Stunden einem zusammenfassenden, ergänzenden, planmäßigen Umblick zu widmen“ (S. 437). Das ist wieder bei uns geschehen. Die österreichischen Lehrer werden mit Nutzen den ausführlichen Aufsatz Münchs lesen, und ihn verweise ich auf die einschlägigen österreichischen Arbeiten, die er ebensowenig wie die Instructionen zu kennen scheint.

Ein solches Zusammentreffen kann nicht zufällig sein und muss bei der gegenseitigen Unabhängigkeit der Zeugen schwer ins Gewicht fallen. Es ist ein äußerer greifbarer Beleg dafür, dass unser neuer Lehrplan in diesen Fragen nicht von Willkür, sondern von tiefer liegender, im Fortgang der wissenschaftlichen Entwicklung der Zeit begründeter Nothwendigkeit geleitet war. Derselben wird sich auch das Schulwesen Deutschlands nicht entziehen können: die Beweise dafür liegen bereits vor. Aber es ist nicht unnütz, darauf hinzuweisen, dass Österreich hiefür die Bahn gebrochen hat.

Druck von Gottlieb Gistel & Co., Wien, I., Augustinerstrasse 12.

Druck von Gottlieb Gistel & Comp. in Wien.


GAYLORD
BROS., INC.
Manufacturers
Syracuse, N. Y.
YC 52
M318903